

# la diversidad de estructuras institucionales, servicios y profesionales de la educación especial en suiza: un sistema de ¿integración?

odet moliner garcía ■ ■ ■

universidad jaume I

## resumen

En este artículo se reflexiona sobre la diversidad de opciones y acciones que determinan las características del modelo de integración escolar suizo y se describen las estructuras institucionales, servicios y profesionales que configuran la Educación Especial en Suiza, así como las diversas posibilidades de escolarización del alumnado con discapacidad. La diversidad terminológica y las peculiaridades del sistema educativo suizo, claro ejemplo de una organización descentralizada, dificulta un análisis comparativo con nuestro propio sistema. Sin embargo, si rescatamos las coordenadas básicas de referencia (centros, servicios y profesionales implicados) podemos establecer paralelismos y realizar un análisis sobre los avances en integración escolar en los últimos años en ambos países.

**PALABRAS CLAVE:** integración, educación especial, descentralización, sistema educativo suizo.

## summary

*This article reflects upon the diversity of options and actions determined by the characteristics of the Swiss school integration model. The institutional structures, services and professionals that make up Special Education in Switzerland are described, as are the various schooling options that are available for students who are disabled. The terminological diversity and the specificities of the Swiss education system (a clear example of a decentralised organisation) make a comparative analysis with our system difficult. If, however, we recover the basic reference coordinates (the centres, services and professionals involved), not only can we establish parallelisms, but we may also carry out a analysis about the school integration by tracing back the progress over the last years.*

**KEY WORDS:** integration, special education, decentralisation, Swiss education system.

## algunas cuestiones preliminares sobre la educación especial en suiza ■ ■ ■

Reunidos un francés, un alemán y un suizo, comentan cómo resuelven la recurrente pregunta infantil ¿de dónde vienen los niños?. El francés dice que en su país es la cigüeña la que trae a los niños, el alemán dice que en su país los buscan entre los matorrales y el suizo dice: \_en mi país depende del cantón\_.

Esta introducción ilustra cómo la diversidad y pluralidad organizativa de Suiza es una realidad por todos asumida que se proyecta, cómo no, en la configuración de su sistema educativo descentralizado. Al tratarse de un sistema federalista, cada cantón tiene autoridad sobre su sistema de enseñanza, lo que provoca que en realidad podamos hablar de 26 sistemas educativos diferentes e incluso, a veces, divergentes. Los cantones son soberanos y así se garantiza la identidad política y cultural de un país con una enorme diversidad geográfica, económica, de tradiciones y mentalidades, con un elevado número de alumnado extranjero y marcadas diferencias entre los centros urbanos e industriales y los de las regiones agrícolas.

Si nos remitimos a los datos oficiales, el número de alumnos escolarizados que cursa un plan de estudios particular o individualizado asciende a 50.431, lo que supone una tasa del 6,6% de alumnos en clases especiales en primaria y secundaria y/o en centros de educación especial. El porcentaje de alumnos que asisten a una escuela especial oscila entre un 2,2% y un 10,3% según el cantón<sup>1</sup>.

También la estructura organizativa, legislativa y financiera de la enseñanza especializada<sup>2</sup> difiere de un cantón a otro, dando lugar a diferentes propuestas de integración que denominamos "a la

carta", porque en gran medida dependen de los acuerdos tomados por la administración local y los servicios especializados.

En el cantón de Ginebra, por ejemplo, la enseñanza especializada se inscribe en el marco de la *Division Spécialisée*, una de las tres divisiones que junto con la *Division Elementaire* (de 4 a 8 años) y la *Division Moyenne* (de 8 a 12 años) dependen de la Dirección de Enseñanza Primaria del Departamento de Instrucción Pública. La División Especializada, nacida hace 22 años, se ocupa de las clases e instituciones especializadas y de los centros de apoyo a la integración. Los profesionales que de ella dependen son: responsables de la enseñanza especializada, inspectores, responsables pedagógicos de las instituciones, maestros especializados, maestros de lengua de signos y educadores especializados. Estos profesionales trabajan interdisciplinariamente con los profesionales de los Equipos Médico-Psicológicos de sector, integrados en el Servicio Médico-Pedagógico (en adelante SMP) que depende, a su vez, de la Dirección de la Juventud. En este cantón concretamente, las disposiciones legales sobre enseñanza especializada se enmarcan en el *Reglamento de Enseñanza Primaria* y apuntan la necesidad de mantener a los niños con alguna discapacidad en las clases ordinarias o de reintegrarlos siempre que sea posible. En este contexto coexisten y se complementan las disposiciones legislativas de carácter pedagógico y terapéutico.

Respecto a al financiación de las estructuras y servicios de la enseñanza especializada, la *Loi fédérale sur l'Assurance Invalidité* (en adelante AI) de 1960, recoge el derecho a las prestaciones por invalidez para aquellas personas con discapa-



cidad permanente o de larga duración y comprende: a) medidas médicas (intervenciones quirúrgicas, fisioterapéuticas o psicoterapéuticas); b) medidas de tipo profesional (orientación profesional, formación profesional inicial...); c) medidas para la educación especial de jóvenes menores de 20 años y d) la obtención de recursos auxiliares y de medidas de readaptación. Esta ley contempla varios tipos de ayudas como las de comedor, las indemnizaciones por recibir un tratamiento pedagógico-terapéutico particular y las ayudas de transporte adaptado. Las ayudas para niños en edad escolar cubren no sólo los gastos derivados de la escolarización propiamente dicha, sino también otros más específicos relacionados con el desarrollo de habilidades manipulativas, autonomía personal y relación con el entorno. Estas medidas de carácter pedagógico-terapéutico se desarrollan como preparación para asistir a un centro de educación especial u ordinario, o bien para completar la enseñanza especializada en una escuela ordinaria. Las ayudas recibidas cubren también los tratamientos de las dificultades graves de locución, el entrenamiento auditivo y la enseñanza de la lectura labial para los niños sordos; el apoyo específico para niños ciegos y sordos; las ayudas logopédicas y de adquisición del lenguaje para las personas con discapacidad mental y la gimnasia especial para personas con discapacidad mental o sensorial grave. También se incluye la estimulación precoz de niños discapacitados.

Estos servicios a cargo de la AI han tenido y tienen carácter itinerante y se han adaptado a lo largo de los años a las necesidades y disposiciones legislativas sobre la enseñanza especializada (Schnyder, 1997). Sin embargo, aunque en la práctica estos servicios complementan y se integran en los planes de integración escolar del sistema ordinario, el

debate sobre las competencias en materia de financiación por parte de la AI (dependiente de la Oficina Federal de la Seguridad Social) o por parte de la administración educativa cantonal correspondiente, sigue abierto.

la variedad de la estructura sistémica e institucional: modalidades de escolarización del alumnado con n.e.e. ■ ■ ■

La cantidad y variedad de estructuras e instituciones que frecuenta un alumno de enseñanza especializada en comparación con otro de enseñanza ordinaria, dificulta la realización de un estudio comparativo entre los dos tipos de enseñanza, la especializada y la ordinaria. Aunque la escuela es obligatoria para todos los alumnos, en la enseñanza ordinaria los tipos de formación, sus denominaciones y los programas varían en función del sistema educativo propio de cada cantón y los alumnos siguen ciertas diversificaciones dentro del propio sistema, más o menos comparables entre ellas. No ocurre lo mismo con la enseñanza especializada en la que los itinerarios educativos y escolares presentan una gran variedad interindividual, pues el proyecto educativo individual de cada niño y su itinerario educativo requiere con frecuencia la intervención simultánea de diferentes profesionales de la pedagogía especializada y de otros ámbitos como el sanitario.

A nivel microsistémico es habitual que un alumno se rodee de más de 10 intervenciones profesionales y como consecuencia de ello, los alumnos de un mismo grupo-clase tienen horarios y actividades variables y su participación en las actividades comunes de grupo no siempre está garantizada.

A nivel macrosistémico, la diversidad pro-

fesional e institucional depende de las políticas sociales, educativas y escolares que están determinadas, a su vez, por las tendencias políticas de cada periodo y del sistema nacional o cantonal. Esta variedad de estructuras e instituciones frecuentadas por el alumnado de enseñanza ordinaria y especializada se resumen en la Tabla 1.

alumnado de 4 a 6 años con diferentes trastornos del desarrollo que no asisten a las escuelas infantiles ordinarias. Por su parte, los servicios de educación precoz especializada, son una medida de atención a los alumnos gravemente afectados, independientemente de la causa o naturaleza de su trastorno del desarrollo, que se dirige también a los padres y a los

Educación y enseñanza especializada	Educación y enseñanza ordinaria
Servicios itinerantes, guarderías y jardines de infancia especializadas	Guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles
Clases especializadas, instituciones y escuelas especializadas	Escuelas primarias Escuelas secundarias obligatorias
Escuelas especializadas de formación profesional Talleres protegidos, semiprotegidos y ocupacionales	Escuelas secundarias superiores y escuelas profesionales
Centros de formación para adultos discapacitados, establecimientos socio-educativos	Formación terciaria y de adultos, formación continua
Apoyos, apoyo pedagógico a la integración	
Medidas terapéuticas	

Tabla 1. Estructuras institucionales de la enseñanza especializada y ordinaria.

En la etapa preescolar existen escuelas infantiles especializadas (a tiempo completo) y servicios de educación precoz especializada. Las primeras, al igual que las escuelas infantiles regulares u ordinarias, no forman parte de la escolarización obligatoria y están asociadas frecuentemente a un centro de educación especializada o a una escuela infantil pública. Son centros que intentan responder al

responsables educativos del alumnado con el objeto de reforzar sus competencias educativas.

En las etapas de Educación Primaria y Secundaria I (*Cycle d’Orientation*) la enseñanza especializada comprende todas las medidas escolares y educativas dirigidas a los jóvenes discapacitados.



Aunque en los trabajos previos de Theytaz (1994) se establecían hasta nueve modalidades diferentes de escolarización del alumnado con dificultades, en la actualidad y en la mayoría de los cantones suizos las modalidades de escolarización son:

a) Clases especiales con una ratio reducida en una escuela ordinaria (enseñanza especializada en la escuela obligatoria). Estas clases son de varios tipos: de introducción, para alumnos con dificultades de aprendizaje, para alumnos con trastornos del lenguaje y para niños con discapacidad física. Las clases de introducción a la escolaridad obligatoria reúnen a los alumnos en edad escolar que se prevé que no podrán seguir la clase ordinaria y permiten, por ejemplo, que el programa del primer curso de primaria se pueda desarrollar en dos años. Pero las más frecuentes son las clases especiales con una ratio reducida para alumnos con dificultades de aprendizaje. El único cantón suizo que no dispone de esta modalidad es el de Tesino y ello lo compensa con una extensa red de servicios de apoyo de calidad. En las grandes ciudades existen también clases especiales para alumnos con discapacidad sensorial, con graves dificultades en el lenguaje y para niños con discapacidad física o enfermedad crónica.

b) Escuelas especiales subvencionadas por la AI (enseñanza especializada dependiente de la AI y en su mayoría de entidades privadas). Se distinguen tres tipos de instituciones: las escuelas para niños y jóvenes con discapacidad que son escolarizados en función de ser aptos o no para seguir las enseñanzas elementales o para recibir una educación práctica; las escuelas para niños con discapacidad psíquica, trastornos de comportamiento, trastorno auditivo, trastorno del lenguaje, discapacidad visual o enfermedad crónica.

En los cantones más pequeños o con menos población (por ejemplo en la Suiza central) los centros comparten la atención a los niños sordos y ciegos de los cantones vecinos.

c) Clases ordinarias, con seguimiento de especialistas de la enseñanza especializada o por los servicios especializados.

La escolarización de un niño con n.e.e. en cualquiera de las modalidades descritas no se determina de forma clara y sistemática, sino que depende en gran medida de sus características y de la política cantonal.

Por otra parte, las clases especiales con una ratio reducida, al encontrarse ubicadas en los centros escolares ordinarios están integradas en su propia organización, lo cual no ocurre con los centros de educación especializada subvencionados por la AI que se rigen por una normativa propia preservando, por tanto, una cierta autonomía e independencia.

En el primer ciclo de la Educación Secundaria (Secundaria I o *Cycle d'Orientation*) es frecuente el desarrollo de clases-taller o clases de actividades prácticas. También se organizan clases con una ratio reducida para niños y jóvenes con trastornos del comportamiento, aunque la tendencia general actual es la de reagruparlos con los niños con dificultades de aprendizaje e incluso, en algunos cantones, con alumnado recién llegado que habla una lengua extranjera.

Por otra parte, las medidas de apoyo y refuerzo son comunes a todas las modalidades de escolarización y tratan de complementar la atención a los niños con necesidades especiales. Se trata de medidas y tareas asumidas por el profesorado de apoyo o por los diversos servicios escolares o especializados que se ocupan de la atención logopédica, del tratamiento de la dislexia, de las ayudas pedagógicas, de



la Kinesterapia, y de la consulta psicopedagógica. No se dirigen exclusivamente al alumnado con discapacidad, sino que todo el alumnado de la educación primaria y secundaria puede beneficiarse de las mismas. Según la situación y la organización del centro, el personal de apoyo trabaja dentro y fuera de las clases y se desplazan de un lugar a otro, dando un servicio itinerante.

En la etapa de Educación Postobligatoria, la educación especializada en la Educación Secundaria II, se centra en la preparación y la formación profesional del alumnado, parte del cual ya ha podido iniciarse en el ciclo de Secundaria I (*Cycle d'Orientation*).

Así, es justamente en la transición de los centros de integración de primaria a los de secundaria cuando se realiza una selección decisiva en la vida escolar de los alumnos. La propia Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005) reconoce que el cambio desde formas más integradoras de escolarización en una clase a la división en grupos según el rendimiento, repercute en el resto de la trayectoria escolar de un alumno. Además, los alumnos con n.e.e. no pueden dejar a un lado su bagaje de primaria, sino que lo llevan consigo al llegar a la secundaria.

Tomemos de nuevo el ejemplo del cantón de Ginebra para analizar las diferentes modalidades de escolarización. La Ley de Instrucción Pública ginebrina permite (en su artículo 4) la integración total o parcial de los niños o adolescentes discapacitados en una escuela ordinaria, especializada, o en otra estructura, siempre en función de la naturaleza de la discapacidad y del beneficio que pueda reportar al niño/a. La modalidad seleccionada debe responder a sus necesidades a través de medidas diversificadas y graduadas, lo menos restrictivas posibles y sin perjudicar la calidad de la enseñanza general y

encontramos tres posibilidades:

- a) Clases ordinarias a las que asisten alumnos con dificultades a tiempo completo y alumnos de integración a tiempo parcial que permanecen algunos días de la semana en clases ordinarias y el resto en un centro específico (modalidad de escolarización combinada en España) o en una clase integrada (aulas a tiempo parcial en España).
- b) Clases especializadas ubicadas en los centros escolares ordinarios de educación primaria. Los/as maestros/as que se encargan de ellas colaboran estrechamente con los de las clases ordinarias y con el *Service Médico-Pedagogique* (SMP). A estas clases asisten entre 7 y 14 alumnos, mientras la ratio en clases ordinarias se sitúa en 25. En estas clases los objetivos de aprendizaje definidos por el currículum oficial se adaptan a la situación particular del grupo. Los niños, con edades comprendidas entre los 6 y los 13 años, forman dos grupos: uno de 6 a 9 años y otro de 10 a 13 años. Algunos rasgos distintivos de estas clases evidentemente heterogéneas que las diferencian de las ordinarias son: el número reducido de alumnos, las diferentes edades y trayectorias, diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, realización de evaluaciones individuales y frecuentes cambios de clase decididos caso a caso.
- c) La modalidad de escolarización en instituciones especializadas se reserva al alumnado que no se integra en las clases ordinarias ni en las clases especializadas, normalmente alumnado con ceguera, sordera, parálisis cerebral, retraso mental o psicosis deficitaria. Se trata de residencias, centros de día, jardines de infancia, centros para adolescentes, escuelas de formación pre-profesional o centros de apoyo a la



integración escolar. Algunas características que diferencian estos centros de las clases especializadas son: se trata generalmente de edificios aislados (sin contacto con las escuelas primarias), con un equipo profesional de carácter pluridisciplinar, donde se desarrollan gran variedad de actividades didácticas, educativas y terapéuticas, con cambios de clase frecuentes, una jornada continua (con la comida in situ) cuyo horario suele empezar más tarde que en otros centros y que acogen a niños que se desplazan desde diferentes regiones del cantón (normalmente en microbús).

- d) En algunas escuelas de educación primaria existen también *las clases integradas*, de las que se ocupan un maestro/a de enseñanza especializada y un educador/a especializado/a. Estas clases, similares a las que en España denominamos "a tiempo parcial" facilitan la integración denominada "a la carta" porque permiten organizar, a través de un proyecto educativo individual, las actividades en las que va a participar el alumno tanto en la clase ordinaria de acogida como en la propia clase integrada.

La decisión sobre el emplazamiento más adecuado de los alumnos corresponde al inspector de la zona y al inspector de enseñanza especializada, que pueden ser asesorados por el SMP.

#### estructura y organización de los servicios especializados ■ ■ ■

Estructuralmente, de las medidas especiales se ocupan los servicios especializados dependientes de cada departamento cantonal que, además de atender a los niños o jóvenes con dificultades, facilitan también orientación y apoyo a las familias, al profesorado y a otros profesionales. Con el término "medidas especiales" nos referimos, siguiendo a Wolf (1995), a

las medidas compensatorias, especializadas y de pedagogía terapéutica, así como a las intervenciones ambulatorias que desarrollan los profesionales ante una situación pedagógica problemática, incluso a las medidas preventivas o de orientación sobre la escolarización de un alumno. Por tanto, partimos de un campo de acción amplio que engloba las acciones terapéuticas y las sociopedagógicas.

A modo de síntesis, tomando como referencia algunos trabajos previos (Mettauer, 1991, citado por Wolf, 1995) recogemos en la Tabla 2 la variedad de medidas y servicios especiales<sup>iii</sup>, con el objeto de ir explorando sus funciones y tratando de ver qué factores definirán una mejor coordinación y funcionamiento de las prestaciones.

Educación precoz especializada
Medicina escolar
Servicio Médico-pedagógico y de psicología escolar
Apoyo pedagógico
Francés para alumnos no francófonos <sup>1</sup>
Recuperación escolar
Deberes supervisados
Mediador escolar/mediador juvenil
Orientación profesional
Medidas socio-pedagógicas
Logopedia
Psicomotricidad
Servicio de Psiquiatría para niños y adolescentes y psicoterapia
Otras formas de terapia

Tabla 2. Cuadro sinóptico de las medidas especiales y servicios especializados más frecuentes

El *Servicio Educativo Itinerante* (SEI) se ocupa de la *Educación Precoz Especializada* (generalmente a domicilio) de los niños en edad preescolar con alguna discapacidad y abarca desde el nacimiento hasta el ingreso en la institución escolar, sea específica o no. Las prácticas son de naturaleza pedagógica y en la mayoría de los cantones depende del Departamento de Instrucción Pública, aunque en algunos puede depender del Departamento de Salud Pública o del de Asuntos Sociales y en otros depende de asociaciones o fundaciones privadas específicas o intercantionales. Este servicio se afilia a centros polivalentes (por ejemplo centros sociales) y algunas veces a escuelas especiales, internados y hospitales. Generalmente, se trata de intervenciones de carácter individual (una vez por semana en el domicilio del niño) o en pequeños grupos en algún centro. Los equipos del SEI están integrados por fisioterapeutas, ergoterapeutas, psicomotricistas, logopedas y psicólogos.

En cuanto a la *Medicina escolar*, es un servicio que comprende la medicina escolar propiamente dicha y el dentista. Se dirige a todos los escolares y profesionales de la educación, además del alumnado al que realizan revisiones periódicas y depende generalmente del Departamento de Salud Pública.

Por su parte, el *Servicio Médico-Pedagógico y de Psicología escolar* se encarga de la evaluación, orientación, prevención e intervención terapéutica, en su caso, de todas las agentes educativos (alumnos, padres, maestros y autoridades escolares). Tomando de nuevo como ejemplo el Servicio Médico-Pedagógico del cantón de Ginebra, sus funciones pasan por ocuparse de la higiene y la salud mental de los menores, atender las demandas de los padres, maestros/as u otras instancias sobre niños

que presentan trastornos o problemas de comportamiento, relación, comprensión, adquisición o cualquier dificultad del desarrollo psico-sensorial. Colabora interdisciplinariamente con las estructuras de la enseñanza especializada a través de los equipos pluridisciplinarios formados por médicos-psiquiatras, psicólogos, psicomotricistas, logopedas y asistentes sociales. Jurídica y económicamente el servicio depende de la administración comunal, cantonal, o de organizaciones privadas y está adscrito, bien al Departamento de Instrucción Pública como es el caso del cantón de Ginebra, bien al Departamento de Salud Pública, como es el caso de Valais. Incluso en algunos cantones se trata de un servicio centralizado y en otros se descentraliza a través de los Servicios Psicopedagógicos en las escuelas.

En cuanto al servicio de *apoyo pedagógico*, coexisten diferentes denominaciones y modalidades. Por ejemplo, en los cantones de Vaud y del Jura se diferencia entre el apoyo escolar dirigido a los alumnos que presentan dificultades temporales a modo de refuerzo o recuperación, y el apoyo pedagógico especializado dirigido a los alumnos con dificultades de aprendizaje más importantes, trastornos de comportamiento o discapacidad. En la Suiza romanda e italiana el apoyo pedagógico cobra una mayor relevancia, debido a una tradición más extensa, que en la Suiza alemana.

Otros servicios van dirigidos al alumnado que habla una lengua diferente a la establecida como primera lengua<sup>iv</sup> o que pertenece a otra cultura. Es el caso de los cursos de *francés para alumnos no francófonos*, las *clases particulares de recuperación* o de *refuerzo* que con carácter ambulatorio se dispensan en las escuelas como apoyo a los alumnos escolarizados en clases ordinarias y un servicio de



ayuda para hacer los deberes o los *deberes supervisados* para el alumnado en situación desfavorable.

El servicio de *Logopedia* tiene por objeto el análisis, tratamiento y prevención de los trastornos del lenguaje. No se considera como una mera corrección o tratamiento de los problemas de lenguaje sino que también pretende incrementar la capacidad de comunicación. Tiene, al igual que en nuestro contexto, un carácter itinerante o ambulatorio.

La *Psicomotricidad* como terapia, trata de mejorar las facultades motrices de los niños, desarrollar la percepción de su cuerpo y de sus relaciones espacio-temporales de forma lúdica, a través del movimiento y la música. Los alumnos con trastornos motores se benefician del servicio una o dos veces por semana.

Por último, el *Servicio de Psiquiatría para niños y adolescentes* se ocupa del diagnóstico y tratamiento de problemas psicológicos e incluye la psicoterapia como oferta del servicio, implicando a los padres y al entorno en el tratamiento. La cantidad de terapias ofrecidas es impresionante y comprende tanto las terapias más tradicionales prescritas por los médicos (fisioterapia o ergoterapia), como otras terapias de expresión (musicoterapia, arteterapia, hipoterapia o hidroterapia, entre otras).

---

roles profesionales del personal implicado en las medidas educativas y medico-psicológicas de la enseñanza especializada ■ ■ ■

---

Son muchos y variados los profesionales que intervienen en las diversas estructuras institucionales (recogidas en la Tabla 1) desempeñando múltiples funciones educativas, sociales y terapéuticas: diag-

nosticar, prevenir, remediar, cuidar, acompañar, ayudar, educar, enseñar, evaluar, regular... Sin embargo, tal y como ocurre con los servicios especializados, no existe una denominación común para cada perfil profesional, ni cada denominación se corresponde con un tipo de profesional con idéntica o similar formación, título, funciones y tareas (Bürli, 2005). Por ejemplo, un maestro/a de enseñanza especializada puede ejercer en el ámbito de la pedagogía especializada ambulatoria, o en el ámbito de la integración escolar, o incluso como terapeuta de casos de dislexia.

El *maestro/a de enseñanza especializada* se encarga de la atención de los niños, adolescentes o jóvenes con dificultades (discapacidad psíquica, sensorial o trastornos de conducta) proporcionando una enseñanza adaptada en clases especiales o clases con la ratio reducida en los centros ordinarios, respondiendo a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales del alumnado con objeto de mejorar su integración social y profesional. Sus tareas y funciones se concretan, según el INFOP (2000) en las siguientes:

- dar confianza al alumnado, ayudándole a descubrir y a elegir métodos de aprendizaje adaptados a su situación.
- enseñar las materias escolares (lectura, escritura, matemáticas, conocimiento del medio...) tomando como referencia el plan de estudios de las clases ordinarias, gracias a las técnicas adaptadas a los diversas discapacidades.
- adoptar una pedagogía diferenciada para respetar el ritmo de cada niño.
- fijar objetivos y definir un proyecto pedagógico adaptado a cada alumno.
- apreciar el progreso de cada uno (eva-

luación) y discutirlo con los alumnos, sus padres y las autoridades educativas.

- investigar sobre las actividades grupales que favorecen un enriquecimiento mutuo y una mejora de la integración.
- enseñar a través de métodos o medios específicos a los jóvenes con deficiencia auditiva o visual, por ejemplo a través de un recurso en braille, la lectura labial u otras ayudas específicas apropiadas.

Chatelanat y Pelgrims (2003) consideran que el papel de los maestros de la enseñanza especializada es similar al de cualquier docente al designar los objetivos de aprendizaje para una situación concreta y establecer una relación pedagógica y didáctica con los alumnos. Pero su actuación difiere de la de otros docentes en la realización de prácticas pedagógicas adaptadas, diferenciadas e individualizadas y en el grado de colaboración con otros especialistas (logopedas, psicomotricistas, psicólogos, educadores y médicos).

La formación inicial de estos profesionales difiere sustancialmente de un cantón a otro. Así, mientras en el de Ginebra cursan una licenciatura de cuatro años (Licenciatura en Ciencias de la Educación, especialidad enseñanza), en el de Friburgo deben obtener un Diploma en Pedagogía Curativa Escolar con una duración de seis semestres para los maestros de primaria. Este diploma, en los cantones del Jura, Berna y Neuchatel, se obtiene a partir de dos años de formación "en empleo" para los maestros/as de infantil, primaria o secundaria.

Otro profesional que trabaja en estrecha colaboración con los maestros/as de la enseñanza especializada es el *educador/a especializado/a*, ocupándose de la educa-

ción de niños, adolescentes o adultos con dificultades. Su finalidad es la de favorecer un desarrollo armonioso de la persona, permitirle desarrollar una mayor madurez social y afectiva, aumentar sus posibilidades de autonomía y ayudarle a aceptar las normas sociales. Principalmente ejerce su actividad a través de la relación educativa que establece fuera del horario lectivo o de trabajo, es decir, durante el "tiempo u horario familiar" compartiendo sus dificultades, utilizando situaciones de la vida cotidiana para animarle a una organización progresiva de su personalidad y a desarrollar sus capacidades (Infop,2000). Tiene un rol de acompañante en el ámbito social y sus funciones, al igual que ocurre con los maestros/as de la enseñanza especializada no están claramente definidas, lo que origina confusión. Esta figura es miembro del equipo de los Centros de Apoyo a la Integración, y cuando trabaja en los centros ordinarios comparte responsabilidades con el/la maestro/a de enseñanza especializada en horario lectivo.

El *Logopeda* es un especialista de la prevención, diagnóstico y tratamiento de los trastornos del lenguaje oral y escrito (trastornos de la articulación, la palabra, la voz, la comunicación, la lectura, la escritura y la ortografía, etc.). Sus objetivos, según Wolf (1995: 19) son "la mejora de las capacidades de comunicación desde una óptica sistémica". Su rol puede situarse en la intersección de la psicología, la lingüística, la medicina y la pedagogía. En muchas ocasiones interviene solamente con los profesionales y no con los alumnos, poniendo sus competencias a disposición del equipo, proporcionando métodos específicos y favoreciendo la reflexión en grupo.

El *Psicomotricista*, a través de la terapia psicomotriz, persigue una mejora en la situación personal en el espacio, en el



tiempo, respecto de su cuerpo y en el mundo de los objetos y de sus relaciones, es decir, a través de la mediación corporal ayuda al alumnado a reencontrar la unidad de funcionamiento de su cuerpo y su mente. Así, las tareas del psicomotricista comprenden la prevención, el diagnóstico psicomotor, el consejo, la terapia y el seguimiento (Wolf, 1995:20-21) de niños, adolescentes o adultos que presentan trastornos psicomotores como falta de equilibrio, trastornos del esquema corporal, dificultades de orientación en el espacio y el tiempo, falta de coordinación de movimientos, insuficiencia de tono muscular, trastornos de la comunicación, de comportamiento o de aprendizaje escolar.

Por otra parte, los profesionales de la *Psiquiatría y la Psicoterapia*, centran su intervención en el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas psíquicos o mentales y los métodos terapéuticos que utilizan dependen de la escuela a la que pertenezca cada profesional (Wolf, 1995).

Finalmente, los *Psicólogos Escolares* forman parte del SMP desde los años 50 y se ocupan de todas las cuestiones referentes a la escuela: dificultades escolares o de integración, medidas pedagógicas y apoyo pedagógico. Generalmente intervienen cuando un maestro detecta que un alumno que tiene problemas de adaptación o dificultades para seguir la clase ordinaria. Entonces, realiza una evaluación psicológica del alumno y se ocupa de coordinar las reuniones del equipo docente.

En general, el trabajo de los profesionales de la enseñanza especializada se realiza siempre en equipo, aunque cada uno define sus metas en función de las situaciones y de su formación específica: los maestros favorecen el aprendizaje didác-

tico, los educadores la socialización, la autonomía y el desarrollo personal y los terapeutas las actividades dirigidas al cuidado relativo a su especialización. Sin embargo, estos son trazos generales, que ligados a la diversidad formativa, de tareas y funciones desempeñadas, dificultan la clarificación y el consenso sobre cuál debería ser el perfil formativo y profesional de cada uno de ellos, lo que afecta a la configuración de una identidad profesional específica.

---

algunas reflexiones sobre la integración escolar española mirando en el espejo del país vecino ■ ■ ■

---

Al hilo de la descripción de la diversidad institucional, de servicios y profesionales de la enseñanza especializada en Suiza, es inevitable centrar la mirada en nuestro sistema de integración escolar y encontrar tanto similitudes como divergencias. Detectarlas nos permite ir construyendo puentes (andamios diría Brunner) para tratar de entender un sistema de integración tan diverso, complejo, y a la vez tan familiar como el suizo. Y digo tan familiar porque el nuestro es también un sistema descentralizado, reflejo de una realidad plural y diversa, lo cual brinda oportunidades para la reflexión compartida en materia educativa. El análisis de los factores limitadores y favorecedores del proceso de integración educativa desde esta perspectiva que puede ser completada y contrastada con las aportaciones del trabajo de Echeita y Verdugo (2004) que revisa la situación en nuestro país en los últimos 10 años. La variedad de respuestas a diferentes situaciones y contextos se refleja en las opiniones, pensamientos y valoraciones de los expertos de las comunidades autónomas españolas sobre la situación de la integración en España desde la Declaración de Salamanca hasta nuestros días. Retomando algunos datos



que aparecen en este trabajo, analizaremos algunos puntos en común y divergencias entre el sistema de integración suizo y el nuestro.

En primer lugar me remitiré al propio concepto de integración, que sigue estando vigente, a pesar de que la tendencia establecida hace ahora 12 años en la Declaración de Salamanca apostaba por el término inclusión. En ambos países, en el discurso "oficial", es decir, el recogido en la legislación, se maneja el término integración y no el de inclusión, aunque este último va cobrando fuerza paulatinamente y en el terreno teórico e ideológico está perfectamente definido (Bürli, 2005:36). En Suiza, el término inclusión ha surgido como respuesta a la crisis de identidad que atraviesa la pedagogía especializada como disciplina, con todas las contradicciones, cambios, rupturas e integraciones en relación a la educación y a la pedagogía general (Chatelanat et Pelgrims, 2003a). Con objeto de unificar criterios y poder avanzar en la propuesta de planes y proyectos, la Confederación suiza de los Directores cantonales de Instrucción Pública (CDIP) establece que en Suiza, la integración escolar y educativa se concibe como un proceso que trata de asegurar a los alumnos y jóvenes con discapacidad una educación, teniendo en cuenta sus necesidades educativas específicas, en el ambiente menos restrictivo posible y a través de diversas instituciones. Así pues, si tomamos como referencia el contenido de las disposiciones legales, estamos ante una política claramente integradora aunque, según Chatelanat y Pelgrims (2003), ello no garantiza que los alumnos participen plenamente en las actividades escolares ni tampoco la puesta en marcha de dispositivos que, a nivel microsistémico, permitan acceder al alumnado al estatus que le corresponde, es decir, el de alumno.

Del mismo modo que sucedió en España a partir de la normativa sobre integración<sup>V</sup> y a raíz de cómo se ha ido desarrollando durante los últimos 21 años, apreciamos que en Suiza se está desarrollando un discurso en paralelo: el idealista que pretende que los alumnos se incorporen siempre a las clases ordinarias y el más realista que tiene en cuenta cada situación y sus particularidades sobre el terreno. Sin embargo, en nuestro país el debate nominalista está siendo más evidente que en el país vecino, aunque los conceptos de integración e inclusión siguen utilizándose con frecuencia como sinónimos, lo que muchas veces entorpece más que facilita el avance hacia propuestas más inclusivas, originando confusión y dificultando que se produzca el verdadero cambio o transformación que exige la inclusión educativa.

Encontramos que en Suiza, en la práctica, se produce una disociación de las respuestas a la diversidad que se enmarcan, bien en la enseñanza especializada, bien en la pedagogía intercultural. En España ocurre lo mismo, y encontramos una dualidad en la normativa que regula, por un lado la atención al alumnado con n.e.e y por otra la educación compensatoria en la que normalmente se enmarca la educación intercultural, definiendo dos grandes áreas de atención a la diversidad. En este mismo sentido, una de las contradicciones que detectamos en el sistema suizo es que, cuando se rinde cuenta de los servicios especializados (ver Tabla 2) se incluyen aquellos dirigidos al alumnado en situación de desventaja socio-cultural (refuerzo, clases de francés para alumnos no francófonos, deberes supervisados) abriendo el concepto de enseñanza especializada y aproximándolo al de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978) o al más reciente de alumnos con necesidades de apoyo educativo (LOE, 2006).



En ambos casos, encontramos una llamativa y significativa ausencia del término inclusión que no ha sido incorporado al discurso oficial y por tanto no ha calado en la política educativa, de acuerdo con las demandas de la sociedad global y de los acuerdos internacionales como la Declaración de Salamanca. Uno de los frenos a la entrada del concepto en nuestro país ha podido ser el hecho de que el texto de la Declaración de Salamanca difundido por el MEC traducía la palabra inclusión por integración (Parrilla, 2004 y Molina, 2004). Ello parece una razón insuficiente, puesto que de forma similar, el concepto anglosajón "*inclusion*" se traduce por "*integration*" en la literatura francófona y ello no es óbice para que la escuelas inclusivas del Québec, por ejemplo, sean realmente inclusivas. Sin embargo, resulta curioso que precisamente los países de habla francesa (Francia, parte de Suiza...) donde se mantiene el término *integration* parece que no avanzan hacia la inclusión.

Una segunda cuestión general, referente a los servicios especializados, es que en Suiza, de modo similar a lo que ocurre en nuestro país, las prestaciones son amplias y variadas y no están ligadas solamente al sector de la educación, sino que médicos, psicólogos, jueces y trabajadores sociales intervienen de manera ambulatoria sobre los jóvenes con dificultades o sobre su entorno. En este sentido, el mantenimiento de la dualidad de servicios "ordinario-especial" viene dado por los criterios establecidos por la *Assurance d'Invalidité* que permiten distinguir entre las personas que tienen derecho a las prestaciones y las que no lo tienen, favoreciendo a las instituciones especializadas (normalmente financiadas por la AI) y complicando la flexibilidad y las soluciones más integradoras, al tener que delimitar quien se ocupa de financiar qué (tratamiento, recurso, apoyo, etc.) en

cada caso particular. Ello lleva también implícito la necesidad de delimitar qué personas cumplen los requisitos para considerarse beneficiarias de tales ayudas, lo que en España suele acreditarse con la obtención del Certificado de Minusvalía.

Así surge también un tema muy ligado al sistema de financiación, el de la dotación de recursos personales y económicos a los centros educativos, cuestión que está desatando polémica por la asignación de recursos en función de "necesidades". Esto ha generado, en algunos casos, una asignación indiscriminada de etiquetas al alumnado, al verse el centro en la necesidad de "demostrar" o "acreditar" los porcentajes exigidos de alumnos escolarizados con n.e.e o de compensatoria para la asignación de un programa, recurso o profesional extra.

En Suiza, los *Centros de Apoyo a la Integración* se configuran como una modalidad intermedia entre las instituciones específicas y los centros ordinarios, coordinando los recursos, servicios y profesionales especializados. Algunos argumentos a favor de su instauración son: a) permiten evolucionar hacia un sistema de apoyo descentralizado, independiente del lugar de aprendizaje pero cerca del domicilio familiar; b) favorecen el desarrollo de una pedagogía especializada pero en el marco de aprendizaje común de la clase de integración, un sistema de integración a tiempo parcial (combinada), o de integraciones individuales; y c) responden al consenso sobre la necesidad de sustituir la escolarización tradicional en función del tipo de discapacidad por la organización de un sistema de apoyo analizando caso a caso y concretando un programa "a la carta". Normalmente los responsables pedagógicos, que son los maestros especializados, fijan los objetivos de aprendizaje y los contenidos de un proyecto pedagógico individualizado

para cada alumno, lo que requiere planificación en estrecha colaboración con todos los servicios y profesionales implicados. De todas maneras, todavía quedan en el aire contradicciones y dudas sobre estos centros de apoyo a la integración: ¿se trata de centros solamente de coordinación (sin niños)? ¿completan la oferta y los servicios de la escuelas especializadas o es necesario que estas se transformen totalmente en centros de apoyo para optimizar los recursos existentes?. En nuestro país, según Echeíta y Verdugo (2004) la dotación de servicios, profesionales y recursos "extras" a los centros debe pasar por una transformación de las instituciones especializadas en centros de recursos o de apoyo a la integración como paso intermedio hacia la inclusión educativa.

Una tercera reflexión surge ante la variedad de instituciones y de modalidades de escolarización del alumnado con discapacidad del sistema suizo. La propia organización sistémica de la enseñanza especializada, así como también ocurre en la enseñanza ordinaria (por ejemplo en el *Cycle d'Orientation o Secundaria I*) permite el desarrollo de procesos de *diferenciación estructural* (Allal, 1991; Allal et Wegmuller, 1998; Pelgrims, 2001). Este concepto, no demasiado extendido en la literatura de nuestro contexto, describe la posibilidad, dentro de un sistema educativo, de orientar al alumnado con n.e.e. hacia estructuras educativas ya establecidas.

Existe pues, en el caso de la enseñanza especializada, una diferenciación estructural que permite orientar a los alumnos hacia unas u otras instituciones en función de sus características (Pelgrims, 2001) lo cual configura diferentes modalidades de escolarización. Estas modalidades, como hemos visto, son muy similares a las existentes en nuestro contexto que

toman como referencia el modelo de alternativas de emplazamiento en cascada, también denominados servicios escalonados como los de Reynolds (1962); Deno (1970); Cope y Ánderson (1977) y los descritos por Hegarty y otros (1981, 1986). Aunque hoy en día consideramos superados tales modelos, es cierto que en nuestro contexto y en la actualidad, la LOGSE ha ido legitimando diversas modalidades de escolarización (Naranjo Díaz, 2002):

- a) *Integración total en un aula, grupo o tutoría ordinaria a tiempo total*: se incluye en esta modalidad el alumnado que puede seguir el desarrollo del currículum ordinario con los apoyos técnicos o pedagógicos de acceso o con aplicación de medidas de adaptación curricular o refuerzo educativo.
- b) *Integración en grupo ordinario con atención en el aula de apoyo en periodos de tiempo variable*: las de "Apoyo a la Integración" son aulas a tiempo parcial, sin grupo propio y atendiendo a alumnos que continúan de forma ordinaria en el grupo y aula a los que pertenece. Se trata de una modalidad de apoyo, donde el alumno se separa un tiempo de su clase ordinaria, para recibir, individualmente o en pequeño grupo, atención o refuerzo en aquellas áreas que el alumno necesita (Parrilla, 1996) bajo la responsabilidad de profesores de apoyo.
- c) *Escolarización en un aula de educación especial o aula específica*: las aulas de Educación Especial se contemplan como aulas a tiempo completo, con un grupo de alumnos estables aparte, bajo la responsabilidad de un profesor, el de Educación Especial. Son aulas consideradas por el MEC como "sustitutorias" de los centros específicos pero emplazadas dentro de los centros



ordinarios, aunque siguen manteniendo normas, profesorado y *vitae* distintos al resto de aulas ordinarias.

d) *Escolarización en un centro específico* cuando se estima que la adaptación o integración no será posible en un centro ordinario. Los centros específicos se configuran en la actualidad como centros de recursos cuya oferta educativa se caracteriza por la concurrencia de un conjunto de servicios y condiciones en función de las necesidades particulares de los alumnos. En estos centros se escolariza al alumnado con n.e.e. permanentes asociadas a trastornos graves del desarrollo, retraso mental severo o profundo, problemas graves de la comunicación o desplazamiento, cuyas necesidades no puedan ser atendidas en centros ordinarios por precisar recursos personales o materiales de carácter excepcional tal y como se recoge en el Real Decreto 696/95 sobre Ordenación de la Educación Especial.

e) En los últimos años, en algunas comunidades autónomas se está desarrollando la modalidad de *escolaridad combinada* en un centro específico y un ordinario. En este caso el alumno se inscribe a efectos administrativos, en el centro en el que permanece un mayor número de horas, pero ocupa plaza como alumno con n.e.e en los dos centros a los que asiste.

De igual forma proliferan en los centros las "aulas de compensatoria" que intentan dar respuesta a las necesidades del alumnado con n.e.e derivadas de situaciones de desventaja social o cultural o las "aulas de acogida" para el alumnado extranjero que desconoce la lengua o lenguas del país de acogida.

También existen las "aulas taller" (Jiménez Abad, 2003) de atención al

alumnado inmigrante que, cumplidos los 14 años no presenta expectativas de obtención del título de Secundaria, sino más bien de orientación y formación pre-profesional. En la Comunidad Foral de Navarra, por ejemplo, estas aulas son consideradas administrativamente como Unidades de Currículo Adaptado, si bien el perfil del alumnado que las frecuenta y su finalidad son claramente diferentes. En este caso no se trata de alumnado con problemas conductuales, sino de alumnado de origen extranjero con 14 años, generalmente con una deficiente escolarización previa, que presenta una clara orientación hacia el mundo laboral y que se estima que no obtendría el título de educación secundaria por la vía ordinaria. Estas aulas existen también en Suiza, definitivamente instauradas con idéntica finalidad y constituidas en centros de enseñanza pre-profesional.

La modalidad de escolarización en España se determina mediante dictamen (Torres y Sánchez Palomino, 1997; Sánchez Palomino y Torres, 2002) y es decidida por los Equipos de Orientación o Servicios Psicopedagógicos Escolares, aunque no existe una reglamentación uniforme, sino que depende de los padres, las autoridades escolares, los maestros y los servicios especializados.

Una cuarta reflexión versa sobre la diversidad de profesionales que conforman los servicios especializados del sistema suizo que incluye, además del maestro/a de enseñanza especializada (aquí equivale al maestro/a de educación especial o de pedagogía terapéutica) y del logopeda, al psicomotricista y al educador/a especializado/a. En este sentido, conocemos algunos casos en nuestro contexto inmediato, por ejemplo en la Comunidad Valenciana, donde están proliferando los profesionales denominados *educadores especiales*. Se trata de maestros o educa-



dores con las funciones de los educadores tradicionalmente adscritos a los centros específicos de educación especial, pero cuyo contexto de intervención actual son los centros ordinarios. Es también el caso de los *maestros de atención a la diversidad* en Cataluña. Así pues, la situación respecto a los profesionales implicados en la respuesta a la diversidad en ambos países es bastante similar en cuanto al número, aunque no tanto respecto al tipo de especialistas.

La cuestión que se nos plantea es si la diversidad de profesionales especialistas no lleva consigo una delegación de responsabilidades del profesorado ordinario fomentando lo que Echeíta y Verdugo (2004) denominan una "visión dicotómica del alumnado". Es decir, los alumnos "normales" son responsabilidad del tutor, y los otros "los especiales" son responsabilidad de los especialistas. Esta cuestión está muy ligada al tema de la formación inicial y según Bürli (2005) es una de las que más preocupa al sistema suizo, metido de lleno en el diseño de los futuros planes de estudios de acuerdo con las directrices de Bolonia para la convergencia europea.

En este sentido, desde la declaración de los Decretos de Grado y Postgrado en nuestro país, la formación del profesorado es una de las cuestiones más debatidas. Consideramos que la perspectiva inclusiva debería estar presente en los planes de estudios de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (a través de menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje), así como en el futuro Master de Educación Secundaria. Y no sólo a través de una asignatura relacionada con la atención a la diversidad (ausente de los planes por el momento) sino configurando uno de los temas "temas transversales" presentes en todas las materias de

los planes de estudio (Moliner y otros, 2003) para que tengan un resultado verdaderamente transformador. En ambos países contamos con una oportunidad única para acometer estos y otros cambios muy necesarios en los esquemas de formación inicial del profesorado, sobre todo de la etapa secundaria. Además, desde la formación permanente y fomentando un verdadero "desarrollo profesional" desde procesos de análisis y mejora de su propia práctica a través de la indagación colaborativa (seminarios, grupos de trabajo...) podemos instaurar prácticas más transformadoras e inclusivas.

Finalmente, tras abordar sucintamente algunas de las similitudes y divergencias del sistema de integración suizo y del español, vemos cómo los modelos de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (utilizando la terminología de la LOE) se hallan muy próximos y están centrados en el emplazamiento del alumnado y en la provisión de recursos.

Sin embargo, la diferenciación estructural en el país vecino está mucho más acusada que en el nuestro, pues las etapas educativas más avanzadas son más selectivas y las instituciones especializadas más abundantes, configurando un sistema menos inclusivo al irse alejando de los principios de comprensividad y equidad que, hoy por hoy, van configurando la respuesta educativa en nuestro país y permiten un paulatino avance hacia la inclusión.

Resulta paradójico que un país "desarrollado" como Suiza parece que mire en otra dirección en relación a los principios, metas y estrategias que preconizan los organismos internacionales como la UNESCO para avanzar hacia la inclusión educativa. Mas aún cuando es por todos aceptado el papel de la inclusión educati-



va en la construcción de sociedades más justas, democráticas y acogedoras. Esta situación puede explicarse porque el sistema de integración suizo es heredero de un modelo terapéutico muy arraigado en toda la Confederación Helvética y la existencia de un fuerte sistema de educación especial es una de las barreras más importantes a las que ha de enfrentarse la integración y la inclusión. También la fuerte tradición en la formación de especialistas basada en el enfoque clínico o rehabilitador puede constituir una de las resistencias, así como el papel de los padres y las asociaciones de discapacitados que, según Bürli (2005) han sido determinantes en la concepción, creación y gestión de instituciones destinadas a discapacidades específicas.

La reforma en el reparto de tareas que se está viviendo entre la Confederación y los cantones, pueden sacudir fuertemente este modelo. Y es que a pesar de las virtudes de los sistemas descentralizados (Puelles Benítez, 1994), es posible que tal descentralización genere disparidad en la aplicación de las normativas y reglamentos de un cantón a otro dificultando la implementación de las políticas integradoras o inclusivas. Sin embargo, en este país la coordinación queda asegurada por la Conferencia suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública que

reúne a los ministros de educación de cada cantón. Su grupo de Enseñanza Especializada ha estado trabajando desde 1999 en la revisión del estado de la cuestión, dando lugar al informe de Bürli (2005) «*L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives*» documento que sienta las bases para un acuerdo intercantonal en materia de enseñanza especializada y que pone en evidencia el descontento con el sistema y las lagunas detectadas, preconizando entre sus objetivos tomar como referencia las recomendaciones de los organismos internacionales sobre inclusión educativa.

Por último, consideramos que aunque en ambos países no son despreciables las medidas que se han llevado a cabo en integración escolar, por lo general adolecen de lo que Escudero (2005) denomina "una falta de perspectiva global, integradora, o, si se prefiere, ecológica". Ello puede generar que un sistema como el suizo, aunque bastante sofisticado, no garantice cuotas más altas de inclusión educativa y social. Es ciertamente difícil que un sistema pueda avanzar hacia la inclusión social y laboral desde la segregación educativa a la que se ven abocados algunas personas o grupos minoritarios excluidos educativa y socialmente.

## bibliografía

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula en Educación Secundaria*. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Allal, L. (1991). *Differentiation de l'enseignement*. Cours: Évaluation pédagogique, Doc: 2-3. Université de Génève, Sciences de l'Education.

Allal, L. y Wegmuller, E. (1998). LEX-EVAL en contexte: différenciation de l'enseignement et évaluation. *Résonances*, nº1, 34-36.

Bürli, A. (2005) *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situation et perspectives*. Berne: Secrétariat Général de la CDIP.

Chatelanat, G. y Pelgrims, G. (Eds.) (2003). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck. Collection raisons éducatives.

Chatelanat, G. y Pelgrims, G. (2003a). Education et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation? En G. Chatelanat y G. y Pelgrims (Eds.) *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*, 7-26. Bruxelles: De Boeck. Collection Raisons Educatives.

Cope, C. & Anderson, E. (1977). *Special units in ordinary schools*. London: University of London, Institute of Education.

Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37 (3), 229-237.

Echeita G. y Verdugo, M.A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita y M.A. Verdugo, (Coord.) *La Declaración de*

*Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, 209-216. Salamanca: INICO.

Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar y exclusión social ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> 1-24.

Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: The NFERNELSO Publishing Company.

Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies Ross, L. (1986). *Learning together. Teaching pupils with special educational needs in the ordinary school*. Windsor: NFER and Schools Council Publications [tr. al español Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies Ross, L. (1988) *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata].

INFOP (2000). *Maitre/maitresse d'enseignement spécialisé*. Lausanne: Association Suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Jiménez Abad, A. (2003). La atención a la diversidad. Medidas emprendidas por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. *Educación para la convivencia en un mundo diverso. II Congreso Nacional de Atención a la Diversidad*. Elx: Ajuntament d'Elx.

Ley Orgánica de Educación (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04-05-06).

Molina García, S. (2004). Diez años de políticas educativas españolas a la luz de la Declaración de Salamanca. En G. Echeita y M.A. Verdugo, (Coord.) *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10*



años después. *Valoración y prospectiva*, 65-72. Salamanca: INICO.

Moliner, O.; Sales, A. y Salvador, M. (2003). La diversidad en el currículum formativo de maestros y psicopedagogos. *Revista de Educación Especial*, nº 34, 77-90.

Naranjo Díaz, A. (2002). La escolarización del alumnado con n.e.e. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.) *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*, 187-201. Madrid: Pirámide.

Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

Parrilla Latas, A. (2004). La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la Declaración de Salamanca. En G. Echeíta y M.A. Verdugo, (Coord.) *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, 57-74. Salamanca: INICO.

Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et condition d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie*, 134, 147-165.

Puelles Benítez, M. (1994). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40.

Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, 28, 367370.

Sánchez Palomino A. y Torres González, J.A. (2002) (Coord.) *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Schnyder, B. (1997). Le financement de l'intégration, quelle position prend l'OFAS en matière d'intégration d'enfants mentalement handicapés? Quelles sont les possibilités de financement? *Journée de Bienne 1997*. <http://www.autisme-suisse.ch/integr/financement.htm>

SPC. Secrétariat Suisse de Pédagogie Curative et Spécialisée (2000). *Formations en pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerna: Auteur.

Theytaz, P. (1994). La situation dans les cantons. En CSRE. Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Éducation (1994). *L'appui pédagogique à l'école. Le développement des modèles intégratifs d'enseignement en Suisse*. Suisse: Aaran.

Torres González, J.A. y Sánchez Palomino, A. (1997). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coords.) *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, 329-353. Madrid: Pirámide.

UNESCO (1983). *Terminología de la Educación Especial*. París: UNESCO.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the comité of Enquiry into the education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wolf, D. (1995). *Aux portes de l'école. Les mesures spéciales en réponse aux besoins des élèves de la Suisse Romande*. Lucerne: Secrétariat Suisse de Pédagogie Curative et Spécialise.

## Notas

<sup>1</sup> En los cantones de la Suiza romanda, donde la primera lengua es el francés.

<sup>1</sup> Datos del Servidor Suizo de Educación sobre el año 2004. Para ampliar información puede consultarse la página web <http://www.educa.ch>.

<sup>1</sup> En Suiza, el término enseñanza especializada tienen una connotación específica que lo diferencia de otros términos afines como educación especial (el más utilizado en nuestro contexto), pedagogía especial o pedagogía especializada. Según el Secretariado suizo de Pedagogía Curativa y especializada (SPC, 2000) la expresión *pedagogía especializada* designa, de manera general, la teoría y la práctica de la educación y de la formación de personas que tienen necesidades específicas. Parece ser que es la referencia a la teoría y a las ciencias de la educación, lo que distingue el concepto de pedagogía especializada del de educación y enseñanza especializada, por lo que el primero englobaría a estos dos últimos.

En el sentido estrictamente francófono, el concepto de *educación especializada* como sinónimo del concepto tradicional de educación especial, se reserva para denominar "todos los aspectos de la educación escolar, o no, de las personas con handicap o inadaptadas" (UNESCO, 1983:22).

Por su parte, la *enseñanza especializada* se circunscribe al ámbito de la educación escolar, de la instrucción, pero también a las prácticas de escolarización, las políticas y las estructuras escolares, los procesos de orientación, las redes y los recursos de apoyo, los enfoques y las acciones pedagógicas y didácticas o, en general, "al conjunto de parámetros macro, meso y microsistémicos relacionados con las prácticas de escolarización de niños, adolescentes, jóvenes, alumnos, aprendices, que tengan necesidades específicas" (Chatelanat y Pelgrims, 2003).

En algunos países occidentales como Bélgica, Canadá o los Países Bajos, suele utilizarse como sinónimo de la *pedagogía especializada* el término *ortopedagogía* y en los países de tradición germánica el de *pedagogía curativa*. Sin embargo en inglés la pedagogía especializada, la educación especializada o la enseñanza especializada son conceptos que se utilizan indistintamente bajo la denominación *special education*.

iii Con el fin de evitar confusiones o malentendidos, es necesario clarificar dos cuestiones respecto de la terminología empleada sobre los servicios que se presentan en este apartado. En primer lugar, dada la diversidad organizativa de los cantones a la que aludimos continuamente es muy difícil utilizar una terminología común para referirnos a un tipo de servicio, tratándose de medidas pedagógico-terapéuticas que no se excluyen mutuamente sino que se complementan conformando un continuum de servicios que se articulan y varían de una situación individual a otra. En segundo lugar, resulta difícil catalogar los servicios en función de criterios como edad, por ejemplo, puesto que algunos de ellos se dirigen a una edad concreta y otros, en cambio, se ofrecen tanto a niños como a adultos.

iv La parte germano-parlante de Suiza es la región lingüística más extensa del país. En 17 de 26 cantones el alemán es la lengua predominante (63,7%). La parte occidental del país es de habla francesa, siendo el francés el idioma minoritario más hablado en Suiza (20,4%) y cuatro los cantones francófonos: Ginebra, Vaud, Neuchâtel y el Jura. Tres cantones son bilingües: en Berna, en Friburgo y en el Valais se habla el francés y el alemán. El italiano (6,5%) se habla en el Tesino y en algunos valles en el sur de los Grisones, cerca de la frontera con Italia. El cantón de los Grisones es multilingüe. Allí se habla alemán, italiano y el idioma retorrománico, que es una lengua de origen latina. Sólo el 0,5 por ciento de la población suiza habla el romanche. (Datos de la Oficina Federal de Estadística, 2002). 6. El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, propuso en el ámbito educativo una serie de medidas que tenían como finalidad que los alumnos con discapacidad pudieran alcanzar, con las máximas garantías de normalización, los objetivos educativos y de desarrollo personal establecidos con carácter general. A raíz de este Real Decreto se publicó la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración para el curso 1985/86, iniciándose así el primer año de un período de ocho del Plan Experimental de Integración Escolar.